

A experiência da morte na relação educativa

Introdução

É possível que o título deste artigo possa chocar o leitor. Na realidade, o acto educativo parece ter mais relação com a vida do que com a morte. Não é a vida, nas suas várias dimensões — intelectual, afectiva e espiritual —, que se procura desenvolver no educando? E não é ainda a vida que, em última análise, reverte a favor do próprio educador? “*Há mais alegria no dar do que no receber*”.

Sendo verdadeiras estas considerações e reconhecendo que, por vezes, se descreve em tons poéticos a figura do educador, não é menos verdade que o acto educativo está atravessado por dificuldades, dúvidas e receios, que configuram uma situação de morte. É da assunção destas “mortes”, por parte do educador, que pode resultar muito da eficácia do acto educativo.

Mas será possível falar da morte? É uma questão pertinente, pois ninguém tem a experiência da sua própria morte. Apenas somos confrontados com ela, quando presenciamos a morte dos outros. Será útil, por isso, distinguir a morte como *fim da vida*, da morte que é o *fim (na vida)* de uma realidade importante para nós. E esta segunda experiência nós temo-la inevitavelmente, mais cedo ou mais tarde, e de forma diversificada.

É o envelhecimento físico com todas as suas consequências: diminuição das capacidades, fim de uma profissão, perda de influência social, etc. Também ao nível da nossa própria liberdade, temos esta experiência: as escolhas decisivas que fazemos e dão um rosto ao nosso futuro, têm sempre, como reverso, outras tantas exclusões, que significam o fim de situações até

então vividas. O casal, por exemplo, que decide ter mais um filho pode ter que morrer para outras coisas que gostaria de experimentar.

Mas outras mortes se experimentam ainda a nível psicológico: a perda de um familiar, o fim de uma relação afectiva, de um cargo, etc. São estas mortes parciais que *prefiguram* a nossa morte (como fim da vida) e, na medida em que sabiamente as assumimos, preparamos a nossa própria morte. Se devemos excluir uma filosofia de vida ou espiritualidade que aconselhavam o pensamento constante da morte, também não será saudável viver a vida tentando esconder a morte, sem consentir às mortes psicológicas que, de vez em quando, nos visitam.

“A morte não poderá ser domesticada, a não ser lentamente, obstinadamente, progressivamente. (...) Devemos rejeitar todas as (concepções) morais a respeito da morte que implicam um divórcio constante entre a vida do homem e a sua morte, seja porque se esforçam em dissolver a morte através de uma moral optimista da vida, seja porque chegam a envenenar a vida, por querer regulá-la em função da morte”¹.

São várias as situações de morte que todo o educador é convidado a viver, sob pena de falhar o acto educativo. A primeira é sem dúvida a dissolução (morte) da própria relação educativa. A educação consiste no desenvolvimento das capacidades do educando, de forma que este atinja a sua autonomia. Ora a autonomia, como o próprio nome indica, significa que o jovem vai dispensar o educador. Ele deixa de ser necessário e importante para ele. A relação educativa, sabemo-lo, é tanto melhor quanto mais apressa a sua própria dissolução. O educador, seja pai, professor ou educador da fê, é aquele que cava a sua própria sepultura ou, para utilizar outra imagem, serra o ramo da árvore em que está sentado. Como vive ele, no seu psiquismo profundo, esta “ameaça de morte”?

Vamos situar a nossa análise apenas em dois aspectos experimentados no acto educativo: a morte da “personagem” e a morte do “salvador” que o educador representa, ou julga ser para o educando. O registo da reflexão é sobretudo psicológico, não esquecendo, porém, a articulação com a fê cristã.

¹ EDGAR MORIN, *L'homme et la mort*, Ed. du Seuil, Paris, 1970, p. 353-354.

I. A morte da personagem

1. A personagem na relação pai-filho

Personagem - do latim *persona*: a máscara utilizada pelos actores no teatro clássico. A sua função era tanto um disfarce, como um meio que dava amplitude e firmeza à pessoa do actor. O verbo *personare* significa ampliar a voz.

A etimologia da palavra mostra que a personagem funciona como um disfarce ou um filtro colocado entre a pessoa e os outros, condicionando a própria relação. É uma espécie de “sugestão mútua”. Como diz Gusdorf, “a personagem não é o indivíduo que nós somos, mas aquilo que queremos persuadir aos outros que somos, ou ainda, aquilo que os outros querem persuadir-nos que somos”.

O nascimento da personagem

Como nasce a personagem do pai? Ela nasce da cumplicidade, geralmente inconsciente, das necessidades do pai e das necessidades do filho. Para o pai, gerar um filho representa uma forma de sobrevivência. O filho, como tal, prolonga o pai para além da sua morte. O filho torna-se, assim, uma necessidade do pai. O pai é (e julga-se) importante aos olhos do filho. Sem ele, o filho não existiria.

O filho, por seu lado, tem necessidade do pai, nomeadamente como protector e apaziguador da sua insegurança. Ele vai, por isso, criar uma imagem “fantástica” do pai. O pai é “fabricado” pela situação do filho, que se encontra despojado da sua origem e do poder onipotente ao qual aspira, cada vez que choca com os limites e a fragilidade da sua condição de homem. O filho procura, por isso, proteger-se da condição humana e fabrica um “pai”, como se fabrica um ídolo, exemplar, sábio, todo poderoso. Estes traços não pertencem por isso à pessoa do pai, eles são-lhe aplicados, porque tem necessidade deles.

A personagem é o que mediatiza estas duas necessidades. Ela é uma *situação*. Todavia, convém notar — e isto é paradoxal —, o próprio acto de ter um filho (que devia poupar a morte ao pai) é o mesmo que lhe anuncia de forma determinante. Na medida em que o filho cresce e adquire autonomia, tanto mais o pai diminui de valor aos olhos do filho. Assim o filho é, simultaneamente, o meio de lhe poupar a morte e o meio pelo qual a morte lhe vem.

Actualmente, esta morte do pai face ao filho acontece mais cedo do que noutras épocas: os filhos “partem” mais cedo. Antigamente, os pais

guardavam até mais tarde uma sabedoria que iam transmitindo aos filhos.

Mas a personagem nasce também do desejo, claro para o pai e explícito para o filho, de ser exemplar em todos os aspectos. Neste sentido, a personagem é uma *intenção*. Isto não quer dizer, pelo menos em princípio, que seja o resultado de uma intenção hipócrita de querer passar por aquilo que não é.

Um pai de família não é, certamente, um homem irrepreensível. Mas para o filho, enquanto criança, ele é alguém perfeito; por isso diz: “um dia quero ser *como* o pai”. O filho *tem necessidade* daquilo que o pai não é.

Concluindo, a personagem não é uma intenção boa ou má, mas uma situação. A questão que se coloca é a seguinte: que se passa e se produz no educador, mediante este mecanismo psicológico?

A ambiguidade da personagem

Uma vez que o filho tem necessidade de um pai exemplar e perfeito, o pai sente-se um pouco forçado a sê-lo! Ganha em coragem, mas perde em espontaneidade. Existe como que um nó de necessidades bastante estável, pois que um e outro tiram daí grandes vantagens.

O filho, com efeito, retira daí uma segurança e uma consistência apreciáveis e descobre também a lei moral numa pessoa que a incarna: a figura do pai é sempre mediadora da estruturação moral do filho. Por outro lado, o pai vê-se confirmado pelo reflexo que emana constantemente do seu filho: a imagem (personagem) que dá de si, é-lhe retransmitida como uma imagem lisonjeadora da sua “perfeição”. Um pai que chorava amargamente a morte, por desastre, do seu filho de oito anos, dizia: “eu era um herói para o meu filho!...”

A este respeito, escreve J. Le Du: “assim se constitui, de uma forma durável, uma relação pais-filhos, mediatizada pela “personagem”, forma estilizada que desapossa o adulto da sua espontaneidade e o configura exteriormente como um modelo, enquanto que ele é um homem e uma mulher como os outros, fraco, hesitante, falível e pobre. Mas tudo isto, o filho nada deve ver, nada disso quer ver. É paradoxal que a estruturação ética do filho tenha origem na experiência de um rosto falseado!”². E Gusdorf vai ainda mais longe, na análise desta ambiguidade criada pela “personagem”: “O pai que repreende o seu filho, indicando-lhe o bom caminho, representa em todo o seu rigor o homem da lei moral e,

² J. LE DU, *Cette Impossible Pédagogie*, Fayard-Mame, Paris, 1971, p. 39.

frequentemente, ele identifica-se de boa fé a esta personagem à qual empresta a sua voz mais do que a empresta ao seu ser profundo. O professor dirigindo-se aos seus alunos, o patrão aos operários, o padre aos crentes, incarnam todos a plenitude de um ideal no qual acreditam, por vezes, estarem eles próprios a ser fiéis. Eles estão, portanto, em representação e aqueles que os olham com espírito crítico bem se apercebem disso”³. De facto, o educador dificilmente incarna na totalidade os valores que recomenda ou exige aos mais novos. A mediação da personagem abre-nos uns caminhos e fecha-nos outros. É de algum modo, uma “construção para uso externo”. Mas seria demasiado simplista, em nome de um idealismo moral, negar-lhe todo o alcance e valor. Entretanto, a personagem não é imortal: a relação entre o pai e o filho vai evoluir, devido às necessidades de ambos. E é bom que assim seja.

2. O significado de receber o nome do pai

O acto de receber o nome do pai pode ser entendido em dois sentidos: receber o seu apelido e receber o seu próprio nome. Vejamos, antes de mais, na primeira acepção. Que significado social encerra a tradição cultural dos filhos ficarem com os apelidos dos pais e, mais concretamente, com o apelido do pai?

Proteger o filho/Afastar a novidade

O apelido tem a função social de proteger o novo ser que vem ao mundo, enquadrando-o legalmente numa família. Ele é filho do senhor fulano de tal... O apelido preserva o filho de uma indiferenciação que poria em causa as relações sociais da família e desconcertaria as pessoas do meio ambiente. Receber o apelido do pai significa que o filho terá uma “herança”, uma tradição e uma memória a preservar.

Receber o apelido dos pais significa, por outro lado, que ninguém é “pura criação de si próprio”, mas procede de outrem. Alguém o precede e protege. Os apelidos que o filho recebe dos seus progenitores têm assim a função social de assegurar a continuidade da família.

“A sociedade e a família guardam o filho num nome, de forma que ele não seja lançado na vida, à partida, sem algum capital, sem título de crédito sobre aqueles que o precederam na existência”⁴. Se recorrermos

³ M. GUSDORF, *La découverte de soi*, PUF, Paris, 1948, p. 215.

⁴ *Ibid.*, p. 44.

à simbologia bíblica do nome, verificamos a grande convergência com a perspectiva social evocada. No livro do Génesis, as coisas não existem verdadeiramente senão quando são nomeadas: “*Deus chamou dia à luz e às trevas noite*” (Gn 1, 2). Além disso, dar um nome significa também assegurar a continuidade da família: “*Ao oitavo dia vieram circuncidar o menino e queriam dar-lhe o nome do seu pai, Zacarias*” (Lc 1, 59).

Mas não poderemos encontrar no facto de transmitir um apelido e dar um nome ao filho um outro significado de natureza mais psicológica e, por isso mesmo, mais subtil e menos consciente? Não estará este (quase) rito da imposição do nome marcado pela ambiguidade? Que significa, numa perspectiva psicológica, dar um nome ao filho, sobretudo quando é o *nome próprio* do pai ou da mãe? Não se estará a reforçar, assim, a ideia de *continuidade* e *sobrevivência* dos progenitores? E não poderá significar também o desejo de querer um filho *semelhante* aos pais? Mas não são estas realidades o contrário da *novidade* que o filho, como tal, representa? Não será que o facto de ele ser *seu* filho está a prevalecer sobre o facto de ele ser um *outro* ser?

Na perspectiva de J. Le Du, o rito da “imposição do nome do pai” significa “a recusa social do verdadeiro nascimento, a conjura de todos em volta de um berço para afirmar que o ser que lá está não é verdadeiramente novo, para que a novidade, a verdadeira originalidade não apareçam verdadeiramente”⁵.

Também aqui, a convergência com a simbologia bíblica do nome é notória. Dar um nome significa, no livro do Génesis (2, 19-20), uma forma de apropriação dos seres por parte do homem. E no texto de Lucas é significativo o espanto de “vizinhos e parentes” perante a novidade do nome: “*Não há ninguém na tua família que tenha esse nome!*” (Lc 1, 61).

Esta denominação vinda de fora do grupo, contra toda a tradição, vem quebrar os esquemas sociais. Um nome desconhecido na família é um nome cujo projecto não está fixado à partida, que não permite, nem autoriza seguir na esteira do pai como modelo exemplar.

Nota: Será interessante, nesta perspectiva da simbologia do nome, analisar o alcance da adopção, no casamento, do apelido do marido por parte da esposa. E mais significativo se torna, quando se constata que a adopção pelo marido do nome da esposa, também previsto no Código Civil, quase nunca se verifica!...

⁵ *Ibid.*, p. 41.

Prescrever o futuro? Afastar o risco?

Ao dar o seu nome ao filho, o pai diz-lhe e diz-se a si próprio mais ou menos conscientemente: “tu serás *como* o teu pai”. E o filho responde como num eco, “é assim que quero ser; é assim que devo ser, para ser também admirado”.

Pode pensar-se que esta articulação entre a determinação do futuro do filho e o seu consentimento tem por função afugentar o risco que comporta a aventura da vida. Esta perspectiva de insegurança em relação ao futuro desenha-se, com frequência, aos olhos dos pais, quando lhes nasce um filho. “*Que reserva o futuro para o nosso filho?*” É esta ansiedade que vem ao de cima, quando os filhos, já adolescentes, têm algo de importante a realizar e os pais em nada, ou quase nada podem contribuir: exames, viagens, etc.

Este risco que a aventura de ser homem comporta para o filho, os pais têm tendência, de forma inconsciente, a afastá-lo para longe do seu horizonte. “Tu ficas com o nome do teu pai” significa, ainda que veladamente: “tu não sairás de um caminho semelhante ao do teu pai”. Um desvio no caminho seria um risco desnecessário. É, por isso, o convite a percorrer caminhos já experimentados e balizados, a seguir modelos reconhecidos.

Constatamos, de novo, a ambiguidade. Os pais procurando a segurança do filho exercem uma função benéfica e insubstituível, mas podem anular esta realidade profunda: a vida constrói-se no risco jamais totalmente eliminado. Neste sentido, dar ao filho o nome próprio do pai ou da mãe significa implicitamente o desejo de lhe confiar o mesmo destino.

Uma vez mais, a simbologia bíblica é elucidativa: os nomes têm um significado próprio e dar um nome significa confiar uma missão. Por isso, Deus mudou o nome daqueles a quem destinava uma missão: Abraão, Sara, Pedro, Paulo, etc.

3. Morrer para a personagem

À semelhança da máscara (*persona*) que ampliava a figura do actor, também a personagem que nasce da relação pai-filho, *amplia* a figura do pai em face do filho. Do mesmo modo, a relação pedagógica entre educador e educando é propícia ao surgimento da personagem em que se transforma o educador aos olhos dos mais novos. E isto por duas razões.

Se ele é competente e dedicado, o educando terá necessariamente tendência a ampliar as suas qualidades. Por outro lado, o educador deseja legitimamente ter uma conduta exemplar e, mais ou menos inconscien-

temente, tem tendência a ver no educando um “filho” da sua carne. A personagem em que o educador se transforma é uma espécie de “valor acrescentado” àquilo que na realidade é.

Que significa, então, para o pai e para o educador, morrer para a personagem? Vejamos o caso do pai. Ele deve morrer para a personagem, porque surgirá o tempo em que o filho vai perceber no pai, não mais uma imagem ideal, mas um ser real, um homem e nada mais do que um homem. É isto que o pai experimenta, quando o filho lhe descobre os primeiros defeitos, erros e inseguranças... A sua imagem (personagem) ficou quebrada aos olhos do filho. É a fractura da relação exemplar.

Em face desta situação, duas atitudes são possíveis no pai. Uma consiste em tentar negar a realidade perante si próprio e perante o filho. É a tentativa desesperada para colar os fragmentos da imagem quebrada, tentando defender o “ídolo” que era, ou julgava ser e, assim, salvaguardar a máscara das aparências. A outra consiste em aceitar esta imagem quebrada de si mesmo, isto é, as primeiras críticas e decepções do filho. Neste caso, ele possibilita o “nascimento” do filho (bem mais difícil que o primeiro nascimento) para a descoberta da verdadeira condição humana, iniciando o caminho da sua autonomia.

“A morte da personagem, se ela se produz — e é melhor que ela se produza em boas condições —, introduz o jovem na percepção do risco, da contingência, da criatividade. Ela rasga o véu que separa o imaginário infantil, do real da condição humana. Ela constitui uma verdadeira iniciação, no sentido forte do termo, uma entrada na vida histórica, pela ruptura da inocência infantil”⁶. Com esta atitude, o pai reconhece que não tem já o *valor* que se dava ou o filho lhe dava. Ele não é alguém cuja conduta é sempre um exemplo de perfeição. Ele não pretende agarrar-se aos pedaços da sua personagem para os “recolocar”, mas confessa a si mesmo: “é verdade que sou assim.” A sua *força* está no reconhecimento da sua *fraqueza*.

De modo semelhante, na relação pedagógica, o educador é convidado a aceitar morrer gradualmente para um certo valor, muitas vezes também acrescentado, que tem junto dos educandos. E isto pode acontecer porque, à semelhança dos filhos para com os pais, os mais novos vão descobrindo que ele não é um modelo de perfeição. Mas acontecerá inevitavelmente esta perda de *valor*, isto é, de influência, porque o educando irá crescendo para a autonomia desejada. Porém, esta perda de influência é igual ao desaparecimento (morte) de um certo poder que o educador detinha.

⁶ *Ibid.*, p. 64.

Esta morte, porque inevitável, não é objecto portanto da escolha do educador. A escolha estará em *consentir* nesta morte, procurando um outro estilo de relação e não pretendendo prolongar de forma artificial e nostálgica a relação educativa ou, ainda pior, crispando-se sobre aquilo que resta da personagem que foi. A morte da personagem é a morte de uma parte do educador, de uma parte da sua vida. E um sacrifício *na* vida é sempre um pouco o sacrifício *da* vida.

Certamente que isto não se fará sem algum sofrimento. O educador experimenta algo de semelhante ao que Paulo dizia, na perspectiva da vida depois da morte: *"suspíramos pelo momento em que havemos de estar dentro da nossa habitação do céu. (...) Mas os que estamos ainda na nossa tenda terrestre suspíramos também, porque não gostaríamos de ser despojados dela"* (2 Cor. 5, 2. 4).

Retomando a simbologia do nome e aprofundando um pouco mais, poderíamos dizer: mesmo quando os pais escolhem para o filho um nome diferente do seu, eles não escolhem um nome *novo* inventado por eles. É um nome já *usado* por alguém. E isto pode querer dizer simbolicamente que aos pais não pertence inventar o futuro dos filhos. A invenção pertence ao filho e, numa perspectiva de fé, essa invenção tem a sua fonte em Deus. Por isso, Ele faz esta promessa: *"Aos que vencerem também lhes hei-de dar como prémio um seixo branco, no qual está gravado um nome novo que ninguém conhece, a não ser aquele que o recebe"* (Ap 2, 17). Só Deus conhece e, por isso, *chama* cada um a inventar o seu futuro, a construir a sua vida.

Os pais e os educadores devem, conseqüentemente, preparar-se em cada dia para esta renúncia (morte) à tentação de se "apropriar" do futuro dos filhos ou dos educandos. Aceitando a fractura a que está votada toda a relação exemplar idealizada, eles estão a criar o espaço para a pergunta: *"Quem virá a ser este menino?"* (Lc 1, 66).

Mas a esta pergunta já não lhes pertence responder. Na aceitação pelo educador desta morte para a personagem que foi, inscreve-se a fecundidade de toda a relação educativa: um novo homem vai nascer para a sua *autonomia*, ao ritmo de uma liberdade original. A morte torna-se fonte de vida.

II. A morte do Salvador

Que acontece no educador, quando ele se confronta com a experiência de "não poder" fazer qualquer coisa para que o educando mude os seus

comportamentos? É o caso dos pais ou professores dizendo, ao fim de várias tentativas educativas: “chego à conclusão de que não posso fazer nada por ti”.

Que se passa, então, no mais profundo do educador? Ele faz uma experiência de impotência que configura uma situação de morte. E, aqui, coloca-se a questão: que se pode fazer, quando haveria qualquer coisa a fazer, e nós nada podemos fazer?

1. O educador face ao poder

Evoquemos a situação em que alguém nos pede ajuda. Neste pedido, ele aceita-nos como educador. Nós interrogamo-nos: “que posso fazer por ele?” Se o educador entende que pode fazer alguma coisa, significa que tem poder *sobre* o educando.

O poder pertence, de algum modo, àquele que detém as informações e controla, como diz Crozier, “as fontes da incerteza”. Assim, na relação educativa, nós somos invencivelmente conduzidos a considerar o jovem como “alguém a consciencializar”, ou como alguém que, estando na incerteza, é necessário confirmar; e esta consideração desperta em nós uma situação de poder em nosso benefício”⁷.

Quando o educador aconselha, ensina ou ajuda, exerce sobre o educando um poder que lhe é conferido pelo seu estatuto. O poder existe no educador e ele não tem que se culpabilizar com isso. A questão é: como administra ele este poder? Onde começa e onde acaba este: “que posso fazer por ti?”

Torna-se necessário, como já referimos, que o educador volte a atenção não só para o educando, mas também para si próprio. Que ele não olhe apenas as necessidades do educando, mas as suas próprias necessidades.

“Pensamos espontaneamente que nesta relação se trata do outro. Procedemos como se fôssemos um elemento quimicamente neutro nesta pequena trama que se vai desenrolar. Esquecemo-nos de nos mencionar nas contas, ao fazer a soma. É como se nós não existíssemos, senão para ‘o outro’ e, sob a capa desta convicção gratificante, esquecemos que somos um ser vivo, que tem paixões e afectos, que está cheio de necessidades proliferantes e que estas necessidades, quer queiramos ou não, nos tornam actores e não espectadores. Elas organizam a relação tanto como as necessidades do jovem”⁸.

⁷ *Ibid.*, p. 73.

⁸ *Ibid.*, p. 75.

Na realidade, o educador, mesmo sendo a pessoa adulta e amadurecida que se deseja, não resolveu definitivamente todas as questões na sua vida. Os problemas não se ultrapassam, pelos menos facilmente, de uma vez por todas. De resto, ultrapassando as questões, o educador ultrapassaria também as respostas ao jovem: daria respostas ultrapassadas. Assim, o poder do educador face ao educando é menos real do que parece.

“O educador não é um salvador; ele não é aquele que, tendo percorrido o longo caminho da angústia e da ambiguidade, voltar-se-ia no fim do seu percurso para os mais jovens, para lhes indicar como devem fazer; dispensando-os de viver por sua conta; fazendo-os viver da sua vida; economizando-lhes a angústia; vivendo em seu lugar. Não, o educador não tem esse poder, ele é ainda e também um peregrino. O caminho que percorreu com grandes custos não vale senão para ele; de resto, não está ainda terminado; o educador está mergulhado na condição comum, nada lhe permite pensar que a transcende. Agindo como se estas questões não fossem questões para si, ele induz uma situação pedagógica na qual as respostas que ele dá não são respostas para ele, como as questões não o eram para si”⁹.

2. O educador face ao não-poder

Evoquemos duas situações. Um adolescente volta-se para o professor de Educação Religiosa e diz: *“A mim, a missa não me diz nada; mesmo que seja acompanhada com violas!”* Uma rapariga confia ao educador a sua vida afectiva e sexual. Depois dos conselhos deste, exclama: *“Não acho que tenha razão; que mal existe nas relações sexuais antes do casamento? Se ambos gostamos e estamos de acordo!...”* Como reage o educador em face desta impotência? Que se passa a nível do inconsciente? Como vai gerir esta frustração?

Os mecanismos de defesa

O educador pode aperceber-se que, de facto, não pode fazer nada. Não é o que acontece com mais frequência. A não ser que se trate de educadores em estado demissionário. Mas a estes os jovens já não recorrem.

O mais provável é que o educador, por força do inconsciente, não se aperceba de que não pode fazer nada ou, apercebendo-se, não se resigne

⁹ *Ibid.*, p. 77.

a nada fazer. Então, é capaz de relativizar os juízos dos jovens, avançar novos argumentos e tentar convencer.

Outra atitude possível consiste no facto do educador reagir ao choque deste “não-poder”, transferindo para mais tarde os resultados da sua acção educativa. “Não se sabe, nunca, todo o bem que se faz. Agora eles parecem surdos às nossas palavras, mas um dia, lembrar-se-ão...” Há certamente uma margem de verdade, nesta reflexão, mas não é isto o que está em causa.

O desejo que o outro mude

No segundo caso citado, o estilo de reflexão da jovem é desconcertante para o educador. Os pontos de referência moral são muito diferentes para ambos. Os critérios da moral sexual não existem praticamente para ela. Entretanto, o educador entende que sabe melhor do que ela o que é bom para ela. Acha que ela está desorientada, mas sente a sua incapacidade em fazê-la aceitar os princípios morais.

Na realidade, os juízos de valor não são facilmente transmissíveis; eles não passam automaticamente da consciência do adulto para a consciência do jovem. Ele não pode instalar a sua consciência moral na consciência da jovem. De resto, um critério puramente importado não teria força criadora.

“O sentimento muito forte no educador de *não poder* fazer apelo aos grandes princípios da moral (*de maneira a que eles sejam operativos nela*) modifica-o profundamente. O que ele vê diante dele, não é mais *esta* adolescente descontraída e interrogadora que ali está, em carne e osso, *esta* adolescente que fundou sobre uma experiência bem real percepções efectivas e eficazes nela; o que ele vê agora, é uma adolescente perdida, à deriva. (...) Falar a esta adolescente imaginária, fabricada pela necessidade de ajudar e confrontado com a impotência, não é falar a esta adolescente que efectivamente está ali. É dar-se um interlocutor que não existe; a partir de agora, vai-se falar a alguém que não está presente. Quanto a *esta* adolescente que ali está, vai-se falar de outra coisa diferente daquilo que vive e daquilo que diz: vai-se-lhe falar de qualquer outro, mas não dela própria”¹⁰.

A problemática que o educador enfrenta consiste nisto: as convicções que lhe são mais preciosas, aquelas que mais deseja transmitir moram nele, mas nada pode fazer para que morem no outro. *Ele não pode nada no outro.*

“Isto indica precisamente que o outro não é, de forma alguma, um outro eu-próprio, participando comigo de uma existência comum. A

¹⁰ *Ibid.*, p. 81.

relação com o outro não é uma idílica e harmoniosa relação de comunhão, nem uma simpatia colocando-nos no seu lugar; a relação com o outro é uma relação com um mistério”¹¹.

Mas, naturalmente, o educador comporta-se como se pudesse qualquer coisa no educando, como se a sua própria decisão se prolongasse sem descontinuidade no jovem. O educador esquece-se que o educando tem outra personalidade e procede como se ele fosse uma parte de si próprio, como se fosse um filho no seu próprio seio.

Qual a origem deste desejo?

Recordemos a situação do filho no seio da mãe. É o chamado estado fusional: existe a “fusão” do filho com a mãe. Não existe “distância” e, por isso, choque entre um e outro.

Esta situação pode ser olhada nos dois sentidos. Por parte do filho, ele guarda deste tempo a nostalgia inconsciente do “paraíso perdido”... Por parte da mãe, foi um tempo também de “não-distância”, de “coincidência” entre os seus actos e os actos do filho. Alimentar-se, respirar, mover-se, etc. era alimentar, fazer respirar e mover o próprio filho. A sua vida (como a sua morte...) era a vida (ou a morte) do filho. Numa palavra, aquilo que era bom para ela (os seus valores) era bom para o filho. Não esqueçamos que esta situação se prolonga durante algum tempo, depois do nascimento do filho.

Mas é conveniente notar, que esta situação comporta ambiguidade: a fusão está próxima da “confusão.” Desta experiência primitiva (arcaica) de “fusão com” a mãe no seio materno, todo o homem guarda inconscientemente a sua recordação nostálgica.

No entanto, para aceder à sua própria singularidade, cada um de nós teve de romper, de se excluir, ou ser excluído, do campo de outrem. Ruptura dolorosa. “Tornar-se um ‘eu’, um sujeito, custou-nos este exílio; custa-nos ainda este exílio. Este lugar de onde fomos excluídos continua a existir, a contar para nós; ele tende de forma crónica, a tornar toda a distância insuportável, toda a alteridade vulnerante, toda a fronteira mutilante”¹².

O educador, como qualquer outro homem, está condicionado por esta experiência primitiva que o leva, por vezes inconscientemente, a querer anular a distância/diferença que o separa do educando. Quando se

¹¹ E. LÉVINAS, *Le choix, le monde, l'existence*, Arthaud, Paris, p. 170.

¹² *Ibid.*, p. 86.

trata de uma educadora que é mãe, então estes mecanismos inconscientes ainda são mais poderosos, porque fez a dupla experiência de filha e de mãe. E isto condiciona-a agora, quer em relação aos seus filhos adolescentes, quer em relação a outros educandos.

3. Face ao não-poder, haverá saídas?

Em face desta situação, terá o educador de baixar os braços, ou haverá alguma saída? Não poderá o educador fazer qualquer coisa em *si* próprio? Não estará a sua relação com o outro falseada pela busca inconsciente de *si* mesmo, no outro? Não deverá ele, antes de mais, procurar aclarar o que se passa nele?

Perspectiva pedagógica

Enquanto a relação com o outro constituir uma “fuga de mim próprio e eu, através do outro, eu buscar alguma impossível união que me dispensa de mim próprio, que me dispensa da minha solidão, a relação com o outro não pode ser senão ambivalente. O outro é, então, o reflexo da minha angústia de que, simultaneamente, fujo e persigo. Ele é a minha angústia de ser fraco que se exprime numa força que, à vez, amo e detesto, porque sei que ela é obra minha e não me protege verdadeiramente contra a angústia. A minha angústia de estar só, que eu aboli e reencontro num amor mítico”¹³.

O educador experimenta esta solidão que tem a ver, pelo menos, com a sua condição de ser único. É tendo em conta esta solidão e a correspondente angústia que o educador perspectiva a acção a desenvolver nele mesmo. Conforme escreve Max Pagés: “a única relação não ambivalente que eu posso estabelecer com outrem passa por, ou melhor, existe na aceitação da minha angústia e da minha solidão que me permite aceitar a sua angústia e a sua solidão e, pelo mesmo movimento, o laço fundamental que nos une”¹⁴.

E o mesmo autor continua: “fazer entrar a solidão na relação como uma das suas dimensões insubstituíveis, restaurar o outro na sua diferença indestrutível, tudo isto que constitui a prova é possibilidade da relação. Atitude paradoxal, mas a única condição para que eu perceba o outro tal qual é e cesse de perseguir a imagem de mim próprio. Nesse momento,

¹³ MAX PAGES, *L'orientation non directive*, Dunod, Paris, 1970, p. 66.

¹⁴ *Ibid.*, p. 67.

não existe mais nenhum risco para que eu me afirme à custa do outro, mais nenhuma necessidade de ascese para “dar um lugar” ao outro, renunciando ao meu próprio espaço. Eu percebo o outro como um ser separado e distinto de mim. Eu não tenho nada a pedir-lhe, não posso dar-lhe nada, senão partilhar (sem as confundir para não as negar) as nossas solidões”¹⁵.

O educador pode, assim, realizar qualquer coisa em si próprio: aceitar e integrar na relação educativa a distância que o separa da criança ou do jovem. Isto significa não funcionar em termos de identificação, mas valorizar o espaço/tempo que o separa do educando que está diante dele. Nesse caso, ambos poderão existir.

“A relação pedagógica coloca em jogo uma espécie de re-criação humana do tempo e do espaço. Aceitar o tempo (sofrer que a integração não se faça, senão em diferido...) e aceitar o espaço (sofrer por estar diante, consentir na distância como um dado prévio de onde se parte...), constituem uma espécie de desapossamento bem simbólico da condição humana: o homem não vive senão aceitando morrer. E o outro é como que o princípio deste desapossamento, o outro enquanto outro; aquele que impede para sempre a reconstituição do universo fusional, aquele que preside à eclosão do espaço e do tempo. A impossibilidade definitiva de ter o seu lugar noutra coloca em xeque o desejo perpetuamente expresso por frases significativas: “Eu, no teu lugar, faria assim...”¹⁶

É esta consciência daquilo que está em jogo no mais profundo do psiquismo humano que poderá ajudar o educador a deixar de funcionar por identificação com o outro e, assim, diminuir a intensidade do seu desejo de querer mudar o jovem, modelando-o “à sua imagem e semelhança”.

Enquanto o educador pretender transmitir ao jovem juízos de valor acabados, a atitude deste será passiva, enfastiada ou mesmo agressiva. Mas se o jovem percebe que a acção do educador se exerce *em primeiro lugar* nele, podem criar-se então as condições que o motivem para reinterpretar os seus próprios comportamentos. Por outras palavras, o jovem confronta-se consigo mesmo para reavaliar a sua conduta em face da sua própria necessidade e não da necessidade de um adulto moralizador, que procura sobretudo convencer.

Como é óbvio, esta atitude não significa que o educador deixe cair os braços, demitindo-se da sua função. Nem significa também que se refugie na não-intervenção, retendo sistematicamente os seus próprios conhe-

¹⁵ *Ibid.*, p. 67.

¹⁶ J. LE DU, *Ibid.*, p. 87.

cimentos. Poderia ser, neste caso, uma forma camuflada de manter o poder. O que se propõe é que ele renuncie a um poder imaginário que, de facto, não tem, ou seja: *poder mudar o outro*. O que se perspectiva é que ele renuncie a ser o “salvador” do outro.

O educador não deve renunciar ao desejo de ver o outro mudar. Ele deve renunciar ao *desejo de o querer mudar*, de o querer salvar. Se uma mudança se deve produzir no educando, ela não pode nem deve vir, senão dele mesmo. É esta renúncia do educador a um poder mítico, que permitirá não entrar a mudança de comportamento dos mais novos mas, pelo contrário, provocá-la.

Como escreve Max Pagés, “certamente eu quero que o outro mude, mas não porque tenho necessidade de que o outro seja assim e não de outro modo. Eu não tenho necessidade que o outro mude, do mesmo modo que os proprietários de uma fábrica têm necessidade que ela produza mais mercadoria. (...) Eu tenho necessidade que o outro mude, porque eu *reconheço nele um desejo de mudar* que é solidário com o meu. Assim, querer que o outro mude é querer que ele seja fiel à sua própria necessidade interna de mudança, como eu próprio sinto e desejo ser fiel à minha”¹⁷.

O educador é convidado, portanto, a informar-se continuamente sobre aquilo que “fala” nele, isto é, a origem das suas acções e reacções. A Psicologia diz-nos que as zonas interditas nele serão zonas opacas na relação; as zonas clarificadas e confessadas nele serão zonas abertas aos outros.

Perspectiva pascal

Esta dialéctica entre o desejo de fazer qualquer coisa no outro e o reconhecimento de não o poder fazer, desenha bem a finitude da condição humana. De facto, a morte não é tanto um momento da vida do homem (e se apenas o fosse, então esse momento escapar-nos-ia completamente) mas uma atitude, ou mais exactamente, “o modo como nós nos situamos quando a liberdade se harmoniza com o desejo involuntário” (J. Le Du).

A contingência humana manifesta-se com agudeza na relação pedagógica: ela constitui um lugar privilegiado da finitude humana. “A morte ao poder, a morte do salvador é para ele, educador, uma necessidade quotidiana, reclamada pela tarefa educativa e jamais completamente consentida, jamais definitivamente adquirida”¹⁸.

¹⁷ *Ibid.*, p. 70.

¹⁸ *Ibid.*, p. 98.

A lei da nossa comunhão está inscrita na orla da nossa própria exclusão: querer a comunhão é consentir na exclusão. Querer viver (comunhão) é aceitar morrer (separação).

Neste registo, podemos ler a atitude do pai, na parábola do filho pródigo (Lc. 15, 11-32). Aceitando morrer para o seu poder paternal, consentindo na exclusão do filho do seu horizonte afectivo e ideológico, acaba por conseguir, mais tarde, a autêntica comunhão. “Na medida em que o pai renuncia à satisfação paternalista que lhe teria dado a docilidade familiar, pôde aceitar que o seu filho se perca, escape à sua solicitude, se afaste, para fazer à sombra da morte, a experiência de uma vida que não será, senão a sua, isto é, Outra”¹⁹.

Temos, assim, a dinâmica pascal: consentindo na morte (do seu poder e desejo) para que o projecto do filho exista, ele acabará por se redescobrir pai: “Pai... já nem mereço ser teu filho”.

É precioso, numa perspectiva de fé, que o educador se dê conta desta situação de impotência face ao outro, sem que às vezes possa entrever um caminho de esperança!... E este “caminho de esperança” não o pode perceber, senão a partir deste *momento* e deste *lugar* que é o desapossamento de si próprio e que prefigura a morte. Pelo contrário, a tentativa para riscar do seu horizonte esta “descida aos infernos”, esta experiência de sofrimento vem colocar-se contra a esperança. “*Aquele que quer ganhar a sua vida, perdê-la-á...*” (Jo 12, 25).

Debatendo-se e defendendo-se contra este “não-poder”, o educador está a afugentar a morte para o fim da vida, vivendo uma situação falsa, em que a esperança não é adivinhada nem prevista. Ele perde, assim, toda a fecundidade possível. “O estado do homem que atravessa de mãos nuas este deserto, é o único de onde pode germinar outra coisa mais do que a morte” (J. Le Du).

Conclusão

As atitudes verdadeiramente novas, que surgirão deste consentimento ao não-poder, são incomensuráveis! O acesso à novidade não é adquirido realmente a não ser por aquele que, em todas as zonas de si próprio, se tornou permeável ao não-poder. E não se pode fazer batota com esta

¹⁹ DENIS VASSE, *Le temps du désir*, Seuil, Paris, 1969, p. 33.

morte, com esta passagem, com esta Páscoa! As atitudes verdadeiramente libertadoras só aparecerão depois e a sua aparição é tão surpreendente que se torna impossível prefigurá-la, mesmo com a imaginação. E esta novidade, porque imprevisível, porque inesperada, nós os cristãos, reconhecemos que ela é um dom; nós chamamos-lhe graça. A graça da ressurreição. A graça do *único* Salvador, Jesus Cristo.

MIGUEL ÂNGELO GOMES